

De niños, escuelas y enseñadas¹

El viaje comenzó en Cáceres, Mato Grosso, junto al río Paraguay, cerca de la frontera con Bolivia. Mi conferencia fue sobre la escuela como espacio-tiempo igualitario y consistió en un ejercicio muy escolar: la lectura detenida, en público, y con algunos comentarios, de un texto de Jacques Rancière, ese que sirve de base a la sección titulada "Separaciones" de este libro. La conferencia comenzaba más o menos así:

Lo que me propongo es hablar de la escuela, de esa curiosa invención griega que aún llamamos escuela, de esa institución milenaria que, como la democracia y como la filosofía, que también son invenciones griegas, es hija de la igualdad y del tiempo libre. Lo que me propongo es hablar de qué le pasa hoy en día a la escuela en relación a esa igualdad que, nosotros, solo podemos pensar en su articulación con la diferencia. Y con una diferencia, además, que tenemos tendencia a pensar en términos de diversidad de identidades, de capacidades, o de motivaciones, y que tenemos también tendencia a pensar en términos de derechos. Para muchos, la escuela es, fundamentalmente, un espacio de reconocimiento de diferencias (pensadas en términos de identidad) que tiene que ver con el derecho de todos a que su diferencia sea reconocida. Lo que me propongo es apenas plantear la pregunta por la igualdad y la diferencia en el lugar que para mí le corresponde, y que no es otro que la relación que la escuela mantiene con la familia (y con la comunidad) y con la economía. De hecho, la tesis que intentaré sostener es que la escuela solo puede ser un espacio y un tiempo igualitario si es capaz de mantenerse relativamente separada tanto de la familia (y de la comunidad) como de la economía. O, más precisamente, si es capaz de mantenerse a distancia, en primer lugar, de la diferencia familiar (y comunitaria) entendida como diversidad de identidades y, en segundo lugar, de la diferencia económica entendida como diversidad de talentos y de capacidades si la relacionamos con la producción, y como diversidad de motivaciones y deseos si la relacionamos con el consumo. La idea que voy a tratar de desarrollar es que la escuela, si quiere ser un dispositivo de igualdad, tiene que suspender las diferencias identitarias, así como las diferencias de talentos y de motivaciones. O, dicho de otro modo, que la igualdad escolar depende, precisamente de su separación de la familia (y de la comunidad), del trabajo y del consumo.

Eso no quiere decir, desde luego, que en la escuela no haya identidades, talentos o motivaciones diferentes. Lo que quiero decir es que esas diferencias no son esenciales a la escuela. Y que, si lo son, son tratadas en la escuela de otro modo que en la familia o en la economía. En ese sentido, lo que quisiera es dejar planteada la pregunta por la naturaleza de la igualdad y la diferencia escolares, es decir, por el tipo de articulación entre la igualdad y la diferencia que es propia de la escuela. Esa igualdad y esa diferencia (o esa articulación entre la igualdad y la diferencia) solo tienen sentido por dos postulados que son esenciales en la invención de la escuela: el que dice que el origen no tiene importancia, y el que dice que el futuro no está determinado. O, si quieren, el que dice que no hay nada dado en la naturaleza humana ni en términos de condiciones (no hay una condición humana), ni en términos de destino (no hay un destino para la humanidad). O, si quieren, el postulado que dice que todo está abierto. Por eso la escuela no niega la diferencia sino que la suspende (no la destruye sino que la desactiva) y con eso hace que no se convierta en determinante.

¹ Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de Profesor, Buenos Aires: Noveduc/Candaya.

Lo que ocurrió es que en el evento había numerosos representantes de la diferencia, militantes por el reconocimiento escolar de las identidades diversas, generalmente tomadas como minoritarias y dominadas sean estas de tipo racial, cultural, religioso, de género o sexual. Y ahí, como era de esperar, eso de que la escuela suspende las identidades produjo algunas reacciones apasionadas. Por otra parte, y quizás para conseguir una cierta *captatio benevolentiae*, yo había contado, antes de mi conferencia, que había traducido y editado la primera antología en español del poeta pantanero Manoel de Barros, un poeta adorado en la región (Cáceres forma parte del Pantanal). En cualquier caso, fui presentado como traductor (y conocedor) de Manoel de Barros y eso provocó más tarde una conversación alrededor de uno de sus poemas que tal vez no sea del todo impertinente para el asunto de este libro. Más aún cuando ese poema había sido usado en algunos talleres de formación de profesores. El poema es el siguiente:

El río que daba una vuelta detrás de nuestra casa/ era la imagen de un vidrio
blando que daba una vuelta detrás de casa./Pasó un hombre y después dijo: esa
vuelta/que el río hace detrás de su casa se llama/ensenada./ Ya no era la imagen
de una serpiente de vidrio/ que daba una vuelta detrás de casa./ Era una
ensenada./ Creo que el nombre empobreció la imagen.

La conversación comenzó por los niños que viven en la ribera de los ríos pantaneros y por el carácter poético de su imaginario de las aguas, de los árboles y de los bichos con los que conviven, los que forman lo que podríamos llamar su mundo de la vida. Alguien dijo que la escuela, con su lengua homogeneizadora y colonizadora, no solo no reconoce ese imaginario, sino que lo borra en tanto que impone un vocabulario y una gramática alejados de ese mundo vital. Como si la escuela impusiera el nombre común y legítimo (y poco poético) de las cosas y con ello descalificara la riqueza de las lenguas infantiles y locales de los niños y, como sugiere el poema, empobreciese el mundo. De hecho, en la resaca de mi conferencia, una profesora había dicho que la escuela no había reconocido su lengua (la que constituía su identidad afrobrasileña), y había hecho con ella una operación clara de borrado de diferencias y de imposición de jerarquías. Como si la escuela, para ser igualitaria, tuviera que hablar la lengua de los niños y, sobre todo, las lenguas de las comunidades en las que se inserta. Mi tesis, como ya he dado a entender, había sido precisamente la contraria: que precisamente por un imperativo de igualdad la escuela debía ignorar o suspender las diferencias identitarias. Para responder a la profesora utilicé un argumento *ad hominem* (o quizá debería decir *ad mulierem*) del que me arrepentí inmediatamente: dije que esa misma escuela que no había reconocido su lengua le había enseñado a leer y a escribir, le había dado la posibilidad de ser profesora, y le había dado también la posibilidad de ser profesora-militante, es decir, le había permitido tomar la colonización lingüística como una materia de estudio y, desde ahí, le había permitido discutir en sus clases, en sus escritos y en sus intervenciones públicas la función colonizadora y homogeneizadora de la escuela. Dije que la escuela es tan generosa que posibilita y permite (incluso en su interior) la crítica a la escuela. Dije, para mayor énfasis, que quizá tuviéramos que formular alguna vez algún agradecimiento a esos profesores que no hicieron demasiado caso a nuestras identidades y diferencias, que nos trataron a todos por igual, y que se empeñaron, tal vez torpemente, pero con todo su esfuerzo y en condiciones a veces muy duras, en enseñarnos a leer y a escribir. Y añadí que algunas de mis amigas brasileñas cuyas madres fueron profesoras en la generación anterior a la nuestra me habían contado cómo esas mujeres tuvieron que alfabetizar en portugués a descendientes de comunidades de emigrantes alemanes o italianos que llegaban a la escuela hablando

solo la lengua de sus padres, que lo hicieron sin darle muchas vueltas a si la escuela reconocía o no la lengua materna de esos alumnos, y que no creo que ninguno de ellos se haya sentido colonizado o menospreciado por eso. Alguien dijo que mi argumento era demasiado genérico y estaba basado en la ignorancia, por ejemplo, de la campaña brutal de nacionalización de esos emigrantes realizada por el gobierno de Getulio Vargas, que supuso, entre otras cosas, una obligación humillante y autoritaria de aprender portugués. Alguien recordó a Paulo Freire y la relación entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo, y que una y otra no pueden estar separadas, porque entonces tenemos unas palabras sin palabras. Alguien dijo, siguiendo el hilo, que Freire dice que las palabras tienen que estar preñadas de mundo, y que la palabra "ensenada" también carga un mundo, el mundo de la geografía, que no es para nada incompatible con el mundo que hace nacer "una serpiente de vidrio que da la vuelta detrás de casa". Y alguien añadió que una lengua incluye una pluralidad de usos, de registros, de lenguas dentro de la lengua, y que la escuela debería trabajar o un con todas ellas y, sobre todo, entre ellas. Otro de los participantes en el encuentro, defensor de la necesidad de que la escuela reconozca las identidades sexuales no normativas de los niños, me había contado, para mi estupefacción, que su universidad había abierto un curso solo para indígenas en el que tanto los contenidos como los procedimientos tenían que ser negociados y consensuados con la comunidad. En un argumento del que también me arrepentí, quizás por demasiado unilateral, dije que eso, para mí, era un síntoma de que los padres y los líderes de las comunidades no querían perder el control sobre sus hijos o sobre sus miembros y por eso reclamaban una escuela construida según sus reglas, algo no muy diferente de lo que ese movimiento de la ultraderecha brasilera que se llama "escuela sin partido" está pretendiendo hacer cuando dice eso de "nuestros hijos, nuestras reglas". Y dije también que la escuela está ahí, precisamente, para sacar a los niños de casa, es decir, para emanciparlos tanto de su familia como de su comunidad natal. Además, yo había usado en mi conferencia una cita de Daniel Pennac que había producido ciertas ampollas, esa en la que, hablando de un tío de su padre, profesor de una escuela rural que arrancaba a los niños del trabajo en el campo por la fuerza y contra la voluntad de sus padres, escribe lo siguiente: "Todo lo malo que se dice de la escuela nos oculta el número de niños que ha salvado de las taras, los prejuicios, la altivez, la ignorancia, la estupidez, la codicia, la inmovilidad o el fatalismo de las familias".

Pero volvamos al poema. Diré, para comenzar, que admiro al poeta y que me gusta cómo hace del Pantanal un mundo mágico, inocente y altamente poético en el que conviven sin dificultad las lenguas humanas, las infantiles, las de los animales diré también que Manoel de Barros es, entre otras muchas cosas, un poeta de la infancia (de la infancia pantanera), y un poeta de la lengua (de la transgresión del uso normal de la lengua), pero no es un poeta de la escuela, y por eso hay que ser cuidadosos con el uso de sus poemas para inspirar críticas pedagógicas y, sobre todo, para decirles a los profesores cómo son los niños pantaneros y qué lengua hablan. Mi argumentación consistió en recordar lo obvio: que todos los lectores que comprenden el poema conocen la palabra "ensenada"; que el poema está construido sobre la contraposición entre una lengua poética, basada en imágenes, y otra que presuntamente no lo es, basada en nombres comunes, pero que su eficacia depende de que el lector conozca las dos y se haga cómplice de la manera como el poema construye su contraposición; que el mismo Manoel de Barros había dejado su infancia y su mundo pantaneros para estudiar en Rio de Janeiro, y que se había hecho poeta no en el Pantanal sino volviendo al Pantanal, o teniendo al Pantanal en el recuerdo; que la obligación de la escuela es enseñar la palabra

"ensenada", que eso no supone necesariamente matar la imaginación de los niños, y que aprender a hablar (y a leer y a escribir) es aprender a usar varios registros; que si la escuela no enseña geografía (y, por tanto, la palabra "ensenada"), esos niños están condenados a permanecer en lo que son, anclados en su mundo lingüístico y vital, aunque eso sí, muy poéticos, muy imaginativos y muy exóticos ellos; que lo que mata la imaginación de los niños, y su presunta lengua infantil y poética, no es la lengua de la escuela sino la de la televisión y la de Walt Disney (esas sí homogeneizadoras y colonizadoras); que en la escuela se aprende lo que podríamos llamar la lengua común, sea eso lo que sea, porque es justamente esa la que permite a los niños iniciarse en el espacio público y no permanecer recluidos en los espacios privados de la familia o de la comunidad; que la obligación de los profesores es sacar a los niños de su mundo y de su lengua e introducirlos en el mundo y en la lengua común, y que eso no tiene por qué significar necesariamente que tenga que despremiar o disminuir el mundo y la lengua de los niños (y de su comunidad).

En esas estábamos cuando alguien recordó una cita de José Luis Pardo que yo había usado en la conferencia, esa en la que sitúa la escuela distinguiendo entre tres espacios. El primero de ellos es el escenario de la comunidad natal, ese cuyo emblema podría ser la familia, el lugar de la identidad y del relato, de los vínculos afectivos, allí donde todos se conocen y saben quiénes son, el escenario en el que se nos conoce por nuestro nombre propio y por nuestro apellido de familia, el espacio del yo y de la singularidad, pero también el espacio del nosotros y de la comunidad. El segundo es el mundo del trabajo (ese cuyo emblema podría ser la fábrica y al que Pardo llama el escenario de la privacidad, en el sentido en que está regido por un contrato privado entre el patrón y el asalariado), el lugar de los vínculos económicos, ese en el cual se tiene la certeza de no ser nadie, allí donde no tienen cabida ni el yo ni el nosotros, donde no se tiene nombre, ni propio ni común, o donde el nombre no importa. El trabajo asalariado, dice Pardo, arranca a la gente brutalmente de su comunidad natal y el capitalismo es, en ese sentido, una gigantesca maquinaria de desarraigo. Pero hay un tercer espacio, el escenario de la publicidad o de la civilidad, el espacio público, que es el lugar en el que los individuos no están como miembros de tal o cual comunidad, o de tal o cual familia, ni como productores o consumidores, sino como ciudadanos o individuos, como iguales. Ese tercer espacio, el espacio público, también traiciona a la familia y a la comunidad, pero lo hace de una forma emancipadora. Y el primer mecanismo para esa emancipación es la escuela. La escuela, dice Pardo, en un párrafo con claras resonancias ilustradas y kantianas:

Existe para hacer de los hijos adultos responsables, para hacer de ellos individuos (...). Convertirse en un individuo significa, en cierto modo, "traicionar a la comunidad (...), ubicarse en un espacio que está "más allá" de la narración familiar o del relato comunitario (...). Esta traición es lo que llamamos emancipación o "mayoría de edad" (...) Y esto significa que no puede haber seres humanos en condición de adultos o mayores de edad más que allí donde existe un espacio público. En ese sentido, la escuela (pública) es (o ha sido) "el mecanismo que permite a los miembros de las distintas comunidades hacerse adultos, es decir, protegerse tanto contra los abusos de sus comunidades natales (deseosas de convertir sus narraciones en verdad) como de la fábrica (deseosa de reducir a sus trabajadores a la condición de bestias de labor)"

A partir de esa cita, mi argumento había sido que la escuela es un espacio público solo si constituye un espacio distinto tanto del hogar (y de la comunidad natal) como de la

fábrica. Por eso los padres mandan a sus hijos a la escuela: para procurar que se emancipen de su comunidad al educarse fuera de casa. Pero no para que los inserte en el espacio económico o para que les prepare para su futuro laboral. Por eso la escuela no puede ser una extensión de la comunidad (no puede subordinarse a la familia, ni plegarse a las lógicas de la identidad) ni tampoco una extensión de la economía (no debe subordinarse a la fábrica, no debe adaptarse, como se repite hoy en día, a las exigencias del mercado laboral, esas que hacen de la escuela un lugar para el desarrollo de talentos). En cualquier caso, el que la escuela sea un espacio público, o que prepare para el espacio público, significa que no es continuación de la familia ni preparación para la fábrica. La escuela es lo que permite que la familia y la fábrica puedan distinguirse, es decir, mantenerse a distancia.

Le dimos algunas vueltas a eso de los tres espacios, y la conversación se centró por un tiempo en cuáles son, entonces, los espacios de la lucha por la igualdad y por el reconocimiento de las diferencias, si esas luchas no son la misma lucha puesto que la desigualdad no es sino una diferencia jerarquizada, si la escuela en tanto que institución pública no tiene algún papel en eso, y cuál sería ese papel. Se me reprochó haber llamado ignorantes, fatalistas e inmovilistas a los miembros de las comunidades indígenas, aunque fuera implícitamente y a través de la cita de Pennac. Se me reprochó también un uso un tanto idealista de lo público, como si no estuviera traspasado también por relaciones de poder y por conflictos entre lo hegemónico y lo contrahegemónico. Le dimos un par de vueltas a eso de si la lengua de la escuela no es, irremediablemente, la lengua de la comunidad dominante (sea en términos políticos, económicos o culturales). Hablamos también de si la igualdad de la que yo hablaba no era puramente formal y necesitaba, por tanto, hacerse real y concreta, es decir, formularse en relación a las diferencias (y desigualdades) realmente existentes en cada caso. Nos preguntamos también si mantener a distancia a la familia y a la comunidad natal es lo mismo que poner a distancia la lengua materna y comunitaria, y si ese mantener a distancia, ese distinguir, significa lo mismo que jerarquizar y colonizar. Discutimos sobre si podría hablarse de un cierto bilingüismo escolar en el sentido de que la escuela produce a veces un uso poético de la lengua y a veces un uso, digamos, científico, pero distinguiéndolos y procurando no mezclarlos, ni poner a uno por encima del otro. Recordé el texto de Jan Masschelein en el *Elogio de la escuela*, ese en el que afirma que la escuela no habla ni tiene por qué hablar el lenguaje de los niños (el de la familia, el de la comunidad natal, lo que podríamos llamar la lengua materna) ni tampoco el lenguaje del Estado o de la fábrica (lo que podríamos llamar la lengua paterna), sino que habla un lenguaje artificial que se caracteriza por estar fuertemente formateado por la escritura (en la escuela la oralidad se escribe, es decir, se pone a distancia), por el vocabulario y la gramática propios de la materia de estudio (en la escuela se aprende la palabra "ensenada" y sus usos legítimos en la geografía) y por registros que podríamos llamar formales, impersonales o públicos (esos que se derivan de que la escuela es un espacio público en el que nadie está en su casa)..

Y por ahí fue la cosa: que si sí, que si no, que si podría ser, que si a lo mejor, que si todo lo contrario... como siempre pasa en las conversaciones, sobre todo si son sinceras, generosas, si afectan a temas para los que los conversadores tienen una especial sensibilidad, si no están impulsadas por la voluntad de tener razón, si tienen que ver con poetas a los que amamos, y si se producen cerca de un río de los de verdad y animadas por el soplo de una refrescante brisa nocturna. Como dice María Bethânia: "perto de muita agua, tudo é feliz".